

La escritura académica de los alumnos ingresantes de Lengua y Literatura

Autores: Dandrea, Fabio y María, Patricia
Colaboradoras: Pagliasso, Vanina; Nardino, María Laura
fdandrea@hum.unrc.edu.ar - pmaria@hum.unrc.edu.ar
Universidad Nacional de Río Cuarto

Introducción

Este trabajo pertenece a un Proyecto de Investigación e Innovación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado (PIIMEG) cuya finalidad consiste en un trabajo interdisciplinario entre asignaturas de primero y segundo año de la carrera *Profesorado en Lengua y Literatura* (UNRC). El propósito de esta tarea es articular contenidos y saberes disciplinarios con los procesos de escritura que permiten la evaluación de los mismos.

La investigación fue realizada con alumnos de la asignatura *Historia del Pensamiento Lingüístico* (Primer Año) como parte de las tareas de las ayudantías de la cátedra. En esta comunicación intentaremos describir los rendimientos observados y las problemáticas en lo que a procesos de escritura se refiere.

Relato de la experiencia

La experiencia investigativa se originó en la siguiente propuesta de trabajo que los alumnos desarrollaron en el marco de sus tareas para la asignatura: se solicitó la redacción de un informe en el que los alumnos debían explicar los conceptos teóricos *Lenguaje, Lengua, Habla*. Para la resolución de la tarea, los estudiantes contaban con material bibliográfico adecuado y los apuntes tomados durante el desarrollo de las clases teóricas. La finalidad de estas herramientas se refería a la necesidad de no generar interferencias desde un manejo de contenidos que se orientara hacia lo que debían recordar y utilizar en sus escritos. El texto que se debía redactar estaba destinado a los alumnos del último año del Ciclo de Especialización (sexto año, en la provincia de Córdoba). Se les sugirió que comenzaran por un esquema de planificación a los fines de organizar su escrito.

Nuestro postulado de base (y lo esperable en situaciones académicas en lo que se refiere al proceso de la escritura) observa lo que Bereiter y Scardamalia (1987) denominan *Modelo de transformar el conocimiento*. Este modelo atribuye un lugar fundamental a los contenidos (espacio problema contenido) que de forma dialéctica se tienen que relacionar con los conocimientos sobre el discurso (espacio problema retórico).

Los modelos de C. Bereiter y M. Scardamalia

Bereiter y Scardamalia distinguen, en 1987, dos modelos que dan cuenta del proceso de escritura. Estos modelos implican también dos concepciones acerca de la figura del escritor. En primer lugar, tenemos al escritor inexperto o inmaduro, que desarrolla lo que se denomina una escritura de tipo asociativo. Para esta concepción de escritor, los autores adoptan un modelo de redacción denominado *decir el conocimiento*.

En segundo lugar, podemos reconocer un escritor experimentado, un redactor maduro. Para este tipo de escritura, los autores adoptan un modelo denominado *transformar el conocimiento*. En su obra *Producción de Textos Escritos*, Nelsi Lacon y Susana Ortega desarrollan con claridad los modelos de Bereiter y Scardamalia de la siguiente manera:

“En el modelo de decir el conocimiento, a partir de una representación sobre lo que debe escribir, el escritor localiza los indicadores del tópico y del género, es decir del tema y tipo de texto que se le pide que redacte. Estos identificadores sirven como pistas para buscar en la memoria a largo plazo y ponen en

marcha, automáticamente, conceptos asociados. Surge así la primera frase del texto. Los investigadores señalan:

Una vez que se ha producido algo de texto, éste sirve como fuente adicional de identificadores de tópico y de género. Estos identificadores adicionales no sólo ayudan a la recuperación de contenidos sino que aumentan la tendencia hacia la coherencia, ya que el próximo ítem que se recuperará se verá influenciado por los ítemes previamente recuperados (Scardamalia y Bereiter, 1992:45).

Los autores argumentan que este proceso de **pensar – decir**, o **pensar – escribir**, puede continuar hasta que se acabe la hoja o las ideas que vienen a la memoria.

Lo distintivo de este modelo es:

Generación de ideas en la memoria a largo plazo

1. Reproducción de los datos de la memoria en la página
2. Falta de planteamiento de objetivos que organicen la tarea y la formulación de contenidos.

Según lo señalan Bereiter y Scardamalia, el modelo *transformar el conocimiento*, que es el utilizado por los escritores maduros o hábiles, contiene el anterior como un subproceso introduciéndolo dentro de un proceso complejo de resolución de problemas.

Los autores destacan que los escritores expertos generan los contenidos posibles de la misma manera que lo hacen los inexpertos pero utilizan sus conocimientos retóricos para establecer objetivos y organizar el contenido.

La tarea de escritura implica dos clases distintas de **espacios-problema**: el espacio problema contenido y el espacio problema retórico. Los autores dan la siguiente caracterización de los espacios-problemas:

Concebimos un espacio de problema...como una entidad abstracta formada por un número de estados de conocimiento y de operaciones, siendo el efecto de las operaciones el de producir movimiento a través de este espacio, desde un estado de conocimiento a otro (1992: 47)

En el espacio de contenido, caracterizan a los estados de conocimiento como creencias y a las operaciones como las deducciones o hipótesis que conducen de un estado de creencia a otro. Mientras que en el espacio retórico identifican a los estados de conocimiento como a las representaciones en relación con los aspectos textuales y sus objetivos, y las operaciones son caracterizadas como aquellas que alteran el texto, los objetivos o las relaciones entre el texto y los objetivos. Las operaciones, entonces, al ponerse en marcha dentro de los espacios-problemas, provocan el efecto de modificar el estado inicial de conocimientos del escritor”.

Análisis

Dado que nuestro objetivo se orienta hacia el proceso de escritura, hemos considerado oportuno resolver la problemática que significa el espacio problema contenido para el alumno. Así, todo su trabajo de elaboración debía orientarse al espacio problema retórico. Es por ello que, como señalamos anteriormente, durante la ejecución de la tarea solicitada, los alumnos contaron con la posibilidad de consultar la totalidad del material ofrecido desde la asignatura.

Sobre un *corpus* constituido por veintitrés trabajos, desarrollamos un análisis de acuerdo con la aplicación de una grilla que fue creada *ad hoc* y que explicamos a continuación.

Esquema 1: Grilla para la corrección de los informes producidos por los alumnos

Dimensión	Aspectos a considerar
Pragmática	1. Intención Básica 2. Guías para el lector
Textual	1. Funcionalidad de la planificación

	<ol style="list-style-type: none"> 2. Planificación adecuada 3. Superestructura – Macroestructura
Semántico – Discursiva	<ol style="list-style-type: none"> 1. Relación entre los sub-temas 2. Explicaciones de las ideas 3. Vocabulario adecuado
Idiomática	<ol style="list-style-type: none"> 1. Párrafos 2. Conectores entre párrafos 3. Puntuación intrapárrafos 4. Tiempos verbales relacionados 5. Concordancia sujeto – verbo 6. Concordancia entre adjetivo – sustantivo 7. Concordancia entre pronombres

En principio, y de acuerdo con lo señalado por el modelo de *transformar el conocimiento*, hemos considerado la importancia de la figura del receptor. Bereiter y Scardamalia (op. cit.) afirman que el receptor es un elemento más de la situación retórica junto con los objetivos discursivos. En un todo de acuerdo con esta afirmación, la primera dimensión de nuestra grilla – denominada pragmática - se refiere al destinatario del texto: alumnos del último año del Ciclo de Especialización. Para considerar esta dimensión, rastreamos en los textos producidos aspectos tales como la explicitación de la intención básica que perseguía el escrito y la existencia de guías que permitiesen una organización de la lectura.

Durante el proceso de escritura, la observación de esta dimensión, por parte de los alumnos, fue del 64%. Se trata de un resultado bastante exiguo si se tiene en cuenta que la figura del receptor es un elemento imprescindible al momento de redactar y que no presenta grandes inconvenientes en lo que se refiere a su observación. Una explicación posible podríamos encontrarla en el lugar que ocupa esta consideración en el modelo de *transformar el conocimiento*: la representación mental de la tarea asignada. Retomaremos esta cuestión en el espacio de las conclusiones.

La segunda dimensión que concebimos para nuestro análisis es la *textual*. Esta dimensión hace referencia directamente a lo que en el modelo de transformar el conocimiento se denomina *análisis del problema y establecimiento de los objetivos*. Se trata de un paso que es previo a la escritura, los redactores asumen una perspectiva general de lo que implica la problemática del proceso de escritura y determinan la organización de este trabajo en función de una serie de objetivos que guían la tarea.

Cabe destacar que en ambos modelos el punto de partida está dado por una *representación mental de la tarea asignada*, o sea de la escritura que se debe ejecutar. De todas formas, la representación del segundo modelo indica al escritor que debe adoptar una serie de decisiones previas y que su escrito estará definido por estas decisiones.

El resultado obtenido en lo que se refiere a la observación de esta dimensión es insuficiente: un 37% de la totalidad del grupo ha planificado sus textos. Los aspectos que hemos considerado se refieren a la concepción del texto como una totalidad. Nos apartamos de la *dimensión discursiva*, donde el límite estaba acotado por el párrafo, y observamos la estructura del escrito en tanto proceso que respeta distintas etapas, etapas que han sido previamente consideradas, un desarrollo eficaz de los temas, relación entre los temas y sub-temas, etc.

Es por ello que hemos destacado como aspectos a considerar una *planificación adecuada* y la *funcionalidad de la planificación*. De hecho, algunos de nuestros informantes adjuntaron a sus textos un esquema que daba cuenta de la planificación previa del escrito mediante la presentación y organización de los distintos temas que formaban parte del objeto del trabajo. Destacamos nuevamente que - con la finalidad de ofrecer una menor complejidad para el desarrollo de la tarea - permitimos que los alumnos contaran con la totalidad del material a considerar, de manera tal que el espacio problema contenido se redujera a la organización del contenido sin tener que recurrir a la memoria.

La tercera dimensión que consideramos se denomina semántico - discursiva. Destacamos que nos referimos aquí a la forma discursiva que asume el escritor en la redacción de cada uno de los párrafos de su texto y en ellos, su contenido semántico. Por esta razón, los aspectos que hemos considerado se refieren al desarrollo de sub-temas, explicación de ideas y vocabulario adecuado. La consideración de un micro-texto, el párrafo, permite una perspectiva acotada para la evaluación del proceso de escritura.

Esta dimensión considera el momento dialógico que la redacción asume cuando se producen las operaciones que van desde el *espacio problema contenido* al *espacio problema retórico*. De acuerdo con lo señalado por Bereiter y Scardamalia, pasar de un estado a otro es lo que permite transformar el conocimiento.

El resultado obtenido del análisis indica un 65% de observación para esta dimensión. Señalamos que se trata de un resultado poco esperable si tenemos en cuenta que los alumnos contaban con el material para el desarrollo del trabajo. La posibilidad de consultar en cualquier momento el conocimiento que constituye el objeto del texto a resolver libra a los redactores de la complejidad de un “diálogo” recurrente entre los espacios problemas.

Finalmente, nos referiremos a la *dimensión idiomática*. Esta dimensión cobra un especial interés porque – de acuerdo con lo que entendemos – una buena parte de los espacios que pretenden mejorar el proceso de escritura asumen el protagonismo de los aspectos aquí considerados y focalizan en su utilización correcta la resolución de la complejidad que la tarea de escribir implica.

Se puede apreciar en el resultado que la observación de esta dimensión alcanza un 70%. Si nos guiamos por este índice – y por una lectura rápida de los textos que conforman el *corpus* – podríamos afirmar rápidamente que los alumnos escriben bien. Cuando profundizamos el análisis podemos determinar que no se cumple un trabajo de elaboración personal.

Los aspectos que consideramos para el relevamiento de esta dimensión son los que podríamos denominar *de superficie, de cohesión o microtextuales*: aquellos elementos que constituyen el objeto de una primera observación y sobre los cuáles, generalmente, se apoya la base de una concepción acerca de lo que es escribir bien: párrafos, conectores entre párrafos, puntuación intrapárrafos, tiempos verbales relacionados, concordancia sujeto-verbo, concordancia adjetivo-sustantivo, concordancia entre pronombres, etc.

Conclusiones

En este espacio intentamos una interpretación de lo que ha arrojado como resultado nuestra experiencia. Como primera observación, queremos destacar que el modelo que rige las prácticas de escritura de nuestros alumnos es el modelo de *decir el conocimiento*. No se encuentra generalizada la práctica de un análisis del problema que significa la escritura de un texto y el consiguiente establecimiento de objetivos para lograr el cumplimiento de la tarea. Básicamente, hemos observado que los alumnos – una vez que identificaron que se les solicitaba un texto expositivo, destinado a alumnos del último año del Ciclo de Especialización, que tratase sobre los conceptos teóricos de lenguaje, lengua y habla; recurrieron a lo que sería memoria a largo plazo (en este caso, ni siquiera debían recurrir a una memoria, dado que el material teórico estaba a su alcance) y seleccionaron y recortaron distintos fragmentos de estos textos para lograr la estructura del suyo. Observamos aquí el procedimiento tan generalizado del recortar y pegar, característico del trabajo con textos de Internet.

Este proceso de composición de un texto explicaría el alto porcentaje obtenido en lo que se refiere a la *dimensión idiomática*: es poco probable que los alumnos cometan errores de este tipo dado que pueden considerar la escritura del texto fuente. Asimismo, en la construcción de cada uno de los párrafos, no existen demasiadas posibilidades de trabajar erróneamente. Cuando nos apartamos de los límites impuestos por el párrafo y avanzamos sobre la concepción del texto como estructura, nos encontramos con los inconvenientes que impiden *transformar* el conocimiento de base.

Una de las acepciones de *transformar* indica transmutar algo en otra cosa. Los resultados muestran la ausencia de una transformación plena del texto fuente. Y esto sucede porque – básicamente – no existe una planificación sobre *lo que se va a decir y cómo se lo va a decir*.

Lo anterior nos remite a otra observación que queremos destacar: la ausencia de una dinámica entre el contenido y el propio discurso (los espacio problema del modelo *transformar el conocimiento*). Afirmamos que el modelo que siguen los alumnos es el de *decir el conocimiento*. Esto impide, en consecuencia, que exista un trabajo cognitivo de interacción entre el contenido que los alumnos consideran para su trabajo y el discurso que surge como consecuencia de las decisiones que toman al respecto: tomo un autor para una definición x, lo coloco al final, considero su aporte para tal parte del texto, etc. En estos procesos de lectura, de selección y de organización se gesta la estructura de un texto

que es único. De la misma forma, la estructura de este texto (su contenido, la manera en que se desarrollan los temas, etc.) remite al escritor a la consideración de un determinado contenido. En esta dinámica, el proceso de escritura se constituye como tal y permite, efectivamente, transmutar un algo (el texto original) en otra cosa.

Si señalamos que el trabajo del escritor debe observar como prioridad la organización de su texto, es indiscutible indicar que esa organización sólo puede ser gestada desde las particularidades de cada asignatura, es decir, destacamos la importancia que asume la especificidad de una asignatura en la escritura entendida como proceso. Bereiter y Scardamalia (op. cit.) establecen toda una dimensión para referirse a lo disciplinar: señalan la existencia del espacio problema contenido. En esta esfera encontramos tanto los elementos como las dificultades que el manejo de ellos supone para el redactor. Si el escritor no maneja este conocimiento poco podrá hacer por lograr un texto efectivo. Y el manejo y la aprehensión de un conocimiento sólo se logra desde lo disciplinar.

Estas observaciones nos indican un interrogante acerca de la representación de escritura que guía a los alumnos. ¿Nos encontramos frente a alumnos que asumen la redacción como un proceso de elaboración o nos encontramos frente a alumnos que asumen la redacción como un proceso de selección (en su memoria, en libros, en Internet) y repetición?

Los resultados muestran que la segunda opción parece ser la respuesta. Entendemos que sólo un trabajo conjunto entre asignaturas disciplinares y asignaturas de formación en lo que a escritura se refiere permitirá una superación de este estado y ofrecerá una alternativa destinada a generar cambios en la actitud que asumen los alumnos cuando redactan sus textos.

Bibliografía

BEREITER, C y SCARDAMALIA, M; 1987: *The Psychology of Written Composition*_en Lacon de Lucía y Ortega de Horcevar (2003).
LACON DE DE LUCIA, N. y ORTEGA DE HOCEVAR, S; 2003: *Producción de textos escritos*, Mendoza, Ediunc.